

González, Dora Elba C.; Hodara, Sofía Virginia

Continuidades y rupturas en la educación secundaria. Estudio de un caso en el Gran La Plata

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010

Cita sugerida:

González, D.; Hodara, S. V. (2010). Continuidades y rupturas en la educación secundaria. Estudio de un caso en el Gran La Plata. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5547/ev.5547.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



VI Jornadas de Sociología de la UNLP

“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”

La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010

Continuidades y rupturas en la educación secundaria. Estudio de un caso en el Gran La Plata

Dora Elba C. **González** IICE. UBA dgonzalez@uolsinectis.com.ar

Sofía Virginia **Hodara** IICE UBA sofiahodara@gmail.com

I. Introducción

Esta ponencia se sustenta en el Proyecto de Investigación UBACyT F028 “La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar” (Directora Dora Elba C. González)

La investigación se propone describir y analizar algunas de las dimensiones vinculadas con los complejos procesos de cambio educativo y contribuir al debate especializado acerca de las posibilidades y límites de las reformas e innovaciones educativas. En particular, interesa dar cuenta de las continuidades y rupturas en las “formas de lo escolar” ¹ históricamente construidas, producidas a partir de reformas educativas e innovaciones pedagógicas planeadas e implementadas desde los gobiernos y administraciones educativas centrales, o por sujetos de

¹ Adoptamos de manera preliminar la definición de Olga Ávila (2007) para dar cuenta de este concepto: “Organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes....Prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables... componentes duros” en: Baquero, R. y otros (2007) Las formas de lo escolar. Pág. 136

la sociedad civil y del campo pedagógico. Para eso, la investigación se orienta a mostrar cómo los procesos de reforma e innovación centralmente diseñados y planificados dejan inalteradas (e inclusive profundizan) o modifican ciertas tendencias y características estructurales de la escuela y de las instituciones educativas más allá de sus intenciones y objetivos explícitos, y cómo resulta más adecuado pensarlos en el contexto más amplio de los conflictivos procesos de construcción social del cambio, que como simples mecanismos de ingeniería social.

Interesa, precisamente, describir, reconstruir e interpretar las prácticas de significación de los actores escolares y sus contenidos. También importa analizar cómo en esos procesos de reforma e innovación, de resignificación activa por parte de los sujetos y de tensiones históricas entre permanencia y cambio, “las formas de lo escolar” se mantienen inalteradas o se modifican en algún sentido. Para ello, partimos de la hipótesis de que el cambio social y educativo no es unidireccional ni está predeterminado, sino que, por el contrario, es una construcción social e histórica: los actores institucionales inevitablemente hacen mediar y negocian sus propias significaciones e intereses a la hora de recepcionar las propuestas de reforma o innovación e implementarlas en ambientes institucionales social y geográficamente situados, reforzando o resistiendo los rumbos previstos por las políticas o programas. De este modo, la capacidad de los agentes para interpretar las normas y las interacciones, y para poder actuar y reaccionar frente a ellas (“agenciamiento humano”), es la que abre un camino fértil para estudiar los procesos de permanencia y cambio en las instituciones, ya que permite entenderlas como instancias que se actualizan y concretan en la interacción y negociación de sus actores.

La investigación adopta un enfoque teórico y metodológico cualitativo, etnográfico y narrativo. Se está realizando trabajo en terreno (observaciones y entrevistas) y se analizan documentos narrativos producidos por docentes, directivos, alumnos y equipos técnicos.

En esta ponencia intentamos dar cuenta de las permanencias y cambios en el formato de la educación secundaria en una institución del Gran La Plata desde el año 1985 hasta el presente. Pretendemos desplegar un análisis socio pedagógico acerca de las potencialidades de las innovaciones, generadas por sujetos de la sociedad civil en diálogo con el Estado nacional y provincial, para producir cambios en el cotidiano escolar.

II. Breve reconstrucción histórica del caso

En el caso en análisis secundaria está inserta en una institución que cuenta con todos los niveles desde el inicial hasta la formación docente y que también adosó a lo largo del tiempo algunas modalidades tales como necesidades educativas especiales y adultos.

El nivel secundario se implementa en 1985 pero para entender las características del mismo es necesario hacer una breve referencia a la historia de la institución.

En la reconstrucción de esta historia contamos con la palabra directa de una de sus tres docentes fundadoras quien realizó un largo y completo racconto de sus momentos fundacionales y algunos hitos institucionales importantes. De este modo y desde distintas fuentes se identifica su inicio a fines de la década de los 50 y principios de los 60 como iniciativa de un grupo de docentes interesadas en acercar el arte a la educación. Estas docentes consideraban que en la enseñanza escolar las artes ocupaban un lugar meramente supletorio siendo presentadas y trabajadas como un simple “adorno cultural” en lugar de ser el centro fundamental de la experiencia educativa, tal como ellas creían que debía ser. Este grupo constaba de tres docentes que se desempeñaban como profesoras de distintas áreas artísticas en instituciones públicas y privadas y que se encontraron casi casualmente a raíz de su interés común en crear un espacio educativo que se fundamente en la centralidad del arte en la educación. A partir de estas inquietudes iniciales comienzan realizando actividades referentes a la plástica, la música y la danza, -suman al poco tiempo apoyo pedagógico- en distintos lugares de La Plata hasta que logran un local y comienzan a desarrollar la experiencia de modo más sistemático.

Esta experiencia comenzó entonces como una Asociación sin fines de lucro que funcionaba en una sala grande que tenía en su hogar una de las docentes fundadoras que se dedicaba a la danza. Durante unos cuantos años trabajan con todos los chicos juntos y de ahí nace la idea de crear una escuela no graduada, y se ponen en práctica ciertas formas que van a permanecer a lo largo de la historia institucional hasta el presente como por ejemplo el trabajo en ronda con niños y maestros sentados en el piso o sobre alfombras individuales. La “*escuelita*”, como la llaman sus docentes y alumnos, albergaba en ese entonces a niños y niñas en edad de jardín de infantes y permitía la generación de un clima familiar de trabajo en el cual se desarrollaban distintas actividades relacionadas con la expresión artística.

Una vez que las “*ruedas*” comenzaron a tocarse porque ya no había espacio en esta sala se mudan, en 1972, al Centro Pedagógico: un edificio grande de chapa en medio de un gran parque con una austera y sencilla construcción. A esta altura ya contaban con población suficiente como para poner en funcionamiento el nivel primario. En este momento siguen desarrollando las mismas actividades priorizando el canto, la poesía, la escritura, la danza, sin

establecer importantes distinciones entre el trabajo con los chicos más pequeños y los más grandes. La “escuelita” comienza a tener una serie de características muy específicas que hacen que se acerquen a la propuesta padres con un marcado interés en una formación para sus hijos distinta a la tradicional. Esta escuela, como todas las que se fueron creando en el marco de este proyecto, comienza a funcionar en casas y eso hace que el clima sea más familiar que institucional, como señaló una de las docentes fundadoras en una larga entrevista. La experiencia de asistir a la escuela en estos años iniciales del proyecto pedagógico era realmente una apuesta para los padres en la medida en que la institución hasta ese momento no ofrecía ningún tipo de certificación de los estudios cursados, debiendo los alumnos acreditar mediante exámenes libres los conocimientos adquiridos para continuar sus estudios en alguna escuela pública oficial. En este sentido, la escuela era escogida por un número importante de padres y alumnos y una experiencia que comenzó como algo casero pronto comenzó su proceso de expansión significativo tanto en el plano vertical –ampliación de niveles- como en el sentido horizontal –creación de nuevas instituciones enmarcadas en el mismo proyecto pedagógico y fundadas por los propios docentes de la institución.

La institución siguió creciendo conservando la característica de escuela pequeña, como requisito fundamental para mantener el sentido de su proyecto pedagógico y las características de su forma escolar. Los grupos llegan hasta 20 alumnos promedio debido a que, según lo expresa una de las entrevistadas, *“cuando la escuela crece la gente ya no se conoce, y no conoce a los chicos, entonces el clima es otro. Es un clima también de decir bueno, tal chico es el chico de tal maestra, es el alumno de tal maestra. Y no es así, en la escuela somos maestros de todos los chicos”*. El conocimiento de los alumnos por parte de todos los docentes de la institución es tan fuerte que atraviesa la mayor parte de las decisiones institucionales, desde sus inicios hasta la actualidad como el sistema de evaluación, la selección de los docentes, la restricción de la matrícula, entre otras decisiones fundamentales de la vida institucional.

Hasta la década del 80 la escuela funciona como institución privada y según algunos testimonios que surgen de las entrevistas realizadas se convierte en pública y nacional a partir de un vínculo de amistad entre una de las creadoras de la experiencia y una funcionaria del Ministerio de Educación Nacional interesada en el formato de la institución y en la posibilidad de su réplica. En 1985 se transforma en instituto experimental sumando la formación docente y al mismo tiempo el nivel secundario.

Mientras están bajo la égida del Ministerio Nacional la vida institucional transcurre sin demasiados conflictos. Sin embargo, la relación escuela/Estado se complica cuando se

produce la transferencia de los servicios educativos nacionales a las diferentes jurisdicciones a partir de la ley de 1992. Desde el año 1994 la dependencia del estado bonaerense implica un proceso de negociación permanente –casi cotidiana- para seguir manteniendo la “gramática escolar” o la “cultura escolar” es decir para no producir rupturas en el cotidiano escolar institucional y para diferenciarse de un formato escolar que consideran inapropiado para la formación integral de los alumnos.

Luego de este relato, es interesante indagar acerca del significado atribuido por este grupo institucional a la escuela y cómo desde ese significado construyen su propio discurso que fundamenta sus prácticas pedagógicas en un proyecto educativo que da vida a una forma escolar que asume peculiaridades muy notables. Es preciso destacar que el proceso de negociación con el estado nacional y provincial no es significado por la institución como un real proceso de negociación en que ambas partes tienen que ceder algo sino que más bien la institución se impone frente al estado presentando su proyecto pedagógico sin mayores modificaciones, manteniendo una libertad llamativa, aunque dialogando cotidianamente con padres y representantes de la gestión y reiterando su punto de vista y la primacía de su proyecto pedagógico frente a los requisitos propios del sistema educativo estatal del cual forman parte desde los años 80.

III.El nivel secundario en tiempo presente

Es necesario aclarar algunos de los inconvenientes encontrados para la realización del trabajo de campo en esta institución dado que en la misma está fuertemente instalada la distinción entre el “nosotros” y lo “otro” lo cual se hizo presente en las distintas instancias de trabajo empírico. A la hora de aproximarnos para realizar el trabajo de campo fuimos recibidas cordialmente pero ocupando el lugar de las “otras” provenientes del mundo académico que vienen a conocer las particularidades de “nosotros”, los docentes que vivencian la educación desde la propia práctica. No se nos permitió hacer registro de las observaciones ni grabar las entrevistas con el argumento de que la escuela hay que vivirla y que todo lo que se quiera aprender sobre su proyecto pedagógico se hace participando de las actividades cotidianas de la institución, “*empapándose de la experiencia*”. Por este motivo es que sólo contamos con tres registros grabados de entrevistas y ambas fueron realizadas fuera del ámbito escolar. Notamos también cierta resistencia para acceder a los materiales documentales que existen en

cualquier institución escolar pública. En síntesis resultó muy costoso manejarse con escasas entrevistas y con las notas de campo realizadas a posteriori de la estadía en campo.

Luego de esta aclaración pasamos a describir los rasgos particulares de la institución. Esta funciona como una Unidad Educativa, tal como quedó definida en los acuerdos que fundaron su oficialización, y se enmarca normativamente como proyecto experimental, siendo esta una figura legal que permite a la institución pertenecer a la oferta educativa estatal pero bajo condiciones de libertad extraordinarias en comparación con las demás escuelas públicas. Tanto en los distintos documentos y materiales consultados como en las visitas realizadas a la institución se ha remarcado el alto margen de libertad con que se manejan especialmente en cuanto a la selección y designación del personal, el manejo de los contenidos curriculares, el sistema de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, la formación de los docentes, la relación con los sindicatos, etc. Esta libertad, según aclaran los distintos docentes de la institución, no es sencilla y debe reafirmarse constantemente en la medida en que entra en tensión con demandas de la supervisión, de los padres, de la Dirección de escuelas, etc. Esta libertad se presenta como una línea de continuidad que se hace notable no solo en los distintos niveles que comprende esta Unidad Educativa sino también en las distintas instituciones que se fueron creando en el marco de este proyecto pedagógico a lo largo de las cinco décadas desde sus inicios como experiencia autogestionada por sujetos de la sociedad civil.

Ahora bien, de los distintos registros de campo reconstruidos de las visitas a la institución y las entrevistas realizadas a docentes, alumnas, padres y ex alumnos, así como a una de las docentes fundadoras de la experiencia inicial, se desprende que el nivel secundario no se ha creado como un fin en sí mismo sino como parte de la propuesta formativa total y especialmente como un requisito y un puente entre la propuesta de los niveles inicial y primaria y el reclutamiento de los alumnos del Magisterio que tendrían a cargo la expansión del proyecto y la creación de escuelas a lo largo y lo ancho del país. En este sentido es que el nivel medio no cobra una especificidad notable sino más bien es un paso necesario para la formación de aquellos que van a formarse como difusores de la experiencia. Según los docentes, la experiencia en esta institución es el eje fundante de toda la práctica educativa, es la experiencia el fundamento de la enseñanza, lo que legitima el régimen disciplinario y los saberes que se transmiten, lo que autoriza la palabra del docente, etc. En definitiva, es la experiencia lo que se presenta como requisito de validación de las prácticas pedagógicas. Es

por esta razón que se realiza en la formación del Magisterio un paso similar al que realizan los alumnos tanto en inicial como en primaria y en secundaria. Es algo así como volver a hacer la escuela, para los alumnos del magisterio. El Magisterio, en sí, se crea con la intención de formar a los futuros docentes porque especialmente en esta institución son los docentes el núcleo fundamental de expansión y permanencia del proyecto pedagógico.

Como dijimos líneas arriba, las distintas visitas a la institución han sido vivencias de la cotidianidad escolar lo cual ha sido condición de posibilidad de realización del trabajo de campo por parte de la Institución. Estas visitas han sido a los distintos niveles y se han encontrado similitudes notables en cuanto al formato escolar de la institución en todos ellos. Desde el nivel inicial hasta el magisterio inclusive no se han registrado diferencias importantes que hagan a la especificidad de cada uno de los niveles sino más bien una misma línea de continuidad que hace a una forma escolar que funciona como escuela total. Por este motivo es que en el análisis de la escuela secundaria, que en este caso se denomina “*El Bachillerato*”, es inevitable hacer referencia a la institución como un todo que funciona de un modo altamente endogámico. Sin embargo mencionaremos algunos rasgos de especificidad que hacen a la escuela secundaria en esta institución. Señalaremos por un lado que estas distinciones tienen que ver con el momento en que se crea como nivel educativo, momento que ha marcado un quiebre en su historia institucional y ha presentado varios puntos de tensión y algunas resignificaciones. Por otro lado, de los datos construidos se desprende el hecho de que la educación del sujeto adolescente al que se dirige este nivel educativo pone de manifiesto algunos aspectos conflictivos de esta forma escolar.

Por lo expuesto anteriormente, en el análisis del nivel secundario nos remitiremos a aquellos rasgos singulares de la forma escolar de esta institución remarcando en el caso en que se presenten, las particularidades observadas en este nivel en especial.

En cuanto a la organización del tiempo y el espacio escolar, la institución presenta una serie de rasgos distintivos y bien marcados. En lo referente a la distribución de los alumnos la misma se realiza en grupos mixtos pequeños con un criterio flexible de edad en lugar de encontrarse demarcado en divisiones o salas estrictamente graduadas. Esta flexibilidad en la distribución de los niños en los grupos tiene que ver con el hecho de que la institución se define como *internamente no graduada* en el sentido de que queda abierta la posibilidad de cambiar a los alumnos de grupo en determinadas materias o áreas según su grado de

apropiación de los contenidos sin por esto implicar un paso de nivel. De todas formas son muy pocos los casos en que se realizan estos cambios de grupo y más bien la idea de no graduación interna tiene que ver con el respeto de los propios tiempos de aprendizaje y con el margen de variabilidad entre los que dominan más o menos determinados aprendizajes. Este sistema se hace presente en todos los niveles de la institución.

Otro rasgo característico y muy notable de la institución es la ausencia de mobiliario escolar tradicional como ser bancos y mesas para los alumnos y escritorios y sillas para los docentes. En lugar de esto los alumnos y los docentes se sientan en ruedas en el piso, de piernas cruzadas sobre alfombras tejidas por ellos mismos. La rueda tiene una importancia especial para esta institución, cuestión que se hace notable en la medida en que se realizan ruedas de distintos tamaños en los distintos momentos de la jornada escolar y que en las mismas hay reglas marcadas como por ejemplo no pasar por adentro de la rueda sino por afuera en el caso de tener que desplazarse. La ubicación en ruedas en el piso produce una relación singular entre los alumnos y el docente que pasa a ocupar el mismo lugar que sus alumnos, lo cual no implica que se borren las jerarquías en el uso de la palabra y el formato de comunicación que se establece. En los grupos los docentes por lo general comienzan trayendo algo de su experiencia, algún objeto diseñado por ellos, algún material que seleccionaron para compartir con sus alumnos, algún tema del que quieran hablar en particular. Es preciso destacar, en este punto, el lugar del ejemplo y la experiencia desde el cual se transmite los saberes.

Retomando el tema del espacio escolar, la institución se organiza en salas una tras otra todas con una pared entera de vidrio que da al jardín. Asimismo hay un salón más grande donde se desarrolla el inicio y el cierre de la jornada escolar así como distintos eventos de la escuela como obras de teatro, actos e inclusive el trabajo de algunos grupos pequeños que no funcionan en una sala específica. Cada sala tiene su propio baño de cuya limpieza se ocupan los propios docentes con ayuda de los alumnos de las edades más avanzadas. A su vez hay una cocina que es donde se desarrollan las actividades de panadería y donde el docente asignado junto a un grupo rotativo de alumnos realiza la comida diaria. Las docentes señalan que la panadería es un espacio curricular tan importante como los demás.

Uno de los puntos centrales del proyecto pedagógico es que en la escuela *todo el personal es docente*, no existe personal auxiliar y los docentes son seleccionados y nombrados dentro de la institución, sin mediación de los listados oficiales de docentes ni designación estatal. Este tema ha traído aparejados una serie de conflictos con las autoridades provinciales que sin

embargo resultaron en el triunfo del proyecto pedagógico de la institución frente a las demandas del sistema educativo. El amparo del proyecto pedagógico está en las resoluciones iniciales que se firmaron estableciendo la categoría de escuela experimental y las condiciones, favorables para la institución, para incluirse a la órbita de las escuelas de gestión estatal.

La ausencia de personal auxiliar determina que la rotación de tareas se realice tanto entre los docentes como entre los alumnos. Por su parte, los docentes rotan constantemente en cuanto a las materias que dictan como a los grupos en que las dan. En este sentido en los niveles inicial y primario un mismo docente puede dar una materia en un grupo y otra distinta en otro grupo, independientemente de su título. En el nivel secundario, sin embargo si bien se respeta la titulación de los docentes a cargo de los grupos los mismos rotan de un grupo a otro. El objetivo de esta rotación es que todos los maestros –en la institución a los profesores también se los llama maestros- conozcan a todos los alumnos lo cual es posible, según los docentes entrevistados, por el hecho de ser grupos pequeños y no permitirse que se amplíen. Este rasgo del conocimiento de los alumnos por parte de los docentes es uno de los puntos que se destacan desde la institución y suele ser una de las razones por las que se elige la misma por parte de los padres. En el caso de la escuela media se han ampliado los grupos un poco siendo el máximo un número de 25 alumnos por grupos, cantidad que para algunos docentes es un límite.

Este tipo de agrupamientos y rotación del personal permite llevar a cabo un *sistema de evaluación permanente y más bien personalizada*. Este sistema consiste en una evaluación integral de las distintas materias a través de reuniones diarias de los maestros que trabajan en las distintas materias y realizan un seguimiento de los trabajos que realizan los alumnos y que se presentan en una prolija carpeta con deberes completos o a completar. Las carpetas tienen un índice con los trabajos de los alumnos y un sector para que el docente correspondiente lo firme una vez que la actividad se considera terminada, sin proporcionar una nota numérica al alguno. El sistema supone eliminar la competencia y la carrera por las notas en los alumnos a través de una evaluación constante que implica la realización de tareas que se hacen y rehacen hasta considerarse terminadas. Este modelo de evaluación contrasta con el de la mayoría de las escuelas lo cual hace que se tensionen las lógicas institucionales cuando los alumnos se trasladan de una escuela a la otra. Varias entrevistadas nos comentaron que en la escuela común los alumnos tildaban a los egresados de esta institución como *los nerds* cuando estos se ofrecían entusiasmados a comentar lo que sabían sobre diferentes temas, los cuales terminaban sorprendidos frente a la reacción de los demás alumnos. Según confiesan,

rápidamente se dieron cuenta de que eso no debían hacerlo dentro del ese otro formato escolar y fueron aprendiendo las formas de *ser alumno* en estas otras instituciones, aunque la impronta que dejó en su formación el paso por su escolarización en esta institución es muy fuerte y dejó en ellos marcas indelebles.

Por otra parte, y en términos curriculares, los docentes insisten en decir que en esta institución se enseñan los contenidos mínimos de cada nivel regulados por el estado pero que se realizan modificaciones o ampliaciones según los requerimientos del propio proyecto pedagógico. En el caso del nivel secundario a las materias tradicionales se añaden materias como Taller General –espacio destinado a distintas actividades de artes y oficios tradicionales- y Tapiz –en la que se realizan, en absoluto silencio, tapices con diseños tradicionales que son hechos y rehechos por generaciones de alumnos que han pasado por la institución- entre otras. Las distintas docentes entrevistadas comentan que la formación del Instituto ofrece un *plus de aprendizajes* en relación a los contenidos mínimos de cada nivel. La justificación de este plus es que los contenidos mínimos se desarrollan en poco tiempo y que la institución ofrece otro tipo de aprendizajes más significativos dentro de su proyecto educativo. Los materiales de lectura, por ejemplo, no son manuales escolares sino que son libros seleccionados por los docentes, libros “de calidad”, textos fuentes no diseñados especialmente con fines pedagógicos. sino que se priorizan lecturas de textos clásicos, el trabajo con enciclopedias y la lectura interesada en lugar de los libros para chicos o los manuales escolares. A su vez, en lo posible se diseñan los propios materiales de trabajo como ser los juguetes de los chicos, los propios mapas y las alfombras y una vez al año se paga una cuota para la compra de materiales con los que se trabajará todo el año. El criterio de selección de estos materiales es la calidad de los mismos y la igualdad entre los alumnos. En términos de la homogeneización de los alumnos, los mismos utilizan unos delantales que deben ser de cualquier color menos blanco ya que se presentan como una ropa para trabajar. Estos delantales también son usados en el nivel medio.

En cuanto a los roles y las jerarquías institucionales, el espacio escolar no demarca un lugar específico para los docentes ni para la directora cuya designación, según ella misma, es simplemente simbólica en la medida en que en la escuela todos hacen todo. Es por esta razón que no existe una sala de Dirección o Secretaría, porque no existen en los hechos esas funciones sino que más bien, la directora agencia como representante de la institución pero trabaja a la par que los docentes. El desplazamiento por la institución es relativamente libre y

los espacios no están fuertemente demarcados. La biblioteca es un ejemplo de esta difusión de la especificidad de los espacios ya que es un lugar de libre acceso donde no hay una puerta sino que en el mismo lugar están los libros, los sillones donde conversan docentes y alumnos y se realizan tareas, la mesa donde conversan los docentes y la computadora de la escuela.

En relación al tiempo escolar existe una jornada más extendida que en el resto de las escuelas ya que los alumnos del Bachillerato ingresan a la institución a las 8h y se retiran a las 14h. A su vez las horas cátedra son de 2 horas reloj para todos los niveles y los docentes y los alumnos permanecen en la institución fuera de su horario escolar en muchos casos realizando distinto tipo de actividades relacionadas con la vida escolar. Asimismo, los tiempos y los espacios se encuentran sumamente ritualizados y hay espacios que cobran especial importancia como el salón grande, el centro de las ruedas, el jardín y la cocina. La circulación por el espacio, la luz natural, la falta de calefacción... son todas características que hacen a una experiencia escolar muy particular.

Otro rasgo característico de la institución es el sistema de capacitación y perfeccionamiento docente que emplean en la medida en que es independiente de las capacitaciones obligatorias establecidas legalmente en la legislación vigente. Una de las docentes fundadoras de la institución nos comentó en relación a este tema que las capacitaciones docentes en esta institución se realizan en la propia institución y por docentes que pertenecen a la misma. La capacitación principal consiste en una reunión mensual de dos horas a cargo de ella a la que asiste los docentes y los alumnos del Magisterio en la que relata sus experiencias como docente, lee algún libro que le resulta significativo, comparten anuncios institucionales y finalmente cantan canciones tradicionales con partituras y un docente acompaña tocando el piano. Este encuentro lleva el nombre de encuentro “*Raíces*” lo cual puede remitirse a aquello de lo que se nutren los docentes, a la esencia del propio proyecto pedagógico y su reproducción. Hemos tenido la oportunidad de asistir a este encuentro y de escuchar el relato de la docente fundadora que, desde un lugar de sapiencia y autoridad fundada en la propia experiencia, agenciaba como la voz autorizada de un proyecto que se sustenta en bases altamente tradicionales.

En relación al cuerpo docente, en distintas entrevistas y conversaciones más o menos estructuradas nos han comentado que para incorporarse como docente a la institución es necesario o cursar el propio Magisterio -que dura 4 años a partir de la Ley de Educación

Nacional- o bien existe un sistema de adscripción a la institución que consiste en validar el título docente de otra institución asistiendo una determinada cantidad de tiempo a las clases del Magisterio y empapándose de la experiencia que proporciona permanecer dentro de la institución y captar la esencia de su proyecto. En este sentido, el sistema se abre sutilmente a la incorporación de docentes externos pero bajo la condición de que se apropien de la forma escolar propia, como requisito ineludible. En este punto los distintos docentes insisten en que el que vaya a ser docente de la institución no puede venir así nomás de afuera a tomar un cargo sino que será elegido por el propio cuerpo docente en caso de adaptarse y sostener el proyecto.

Así como los docentes deben adherir al y portar el proyecto pedagógico de la institución también deben respetar y elegir su sistema de normas y valores. En este sentido, dentro de la formación docente misma se inculca la premisa de que los docentes de esta institución no realizan paros. En este sentido es que no hay agremiación docente en las escuelas que funcionan en el marco de este proyecto porque es parte de su formación sostener que los docentes de la institución no deben hacer paros. Como podría esperarse, este punto ha traído una serie de conflictos y cuestionamientos por parte de los sindicatos docentes.

Una de las normas principales de la institución es que los docentes, al igual que los alumnos deben respetar estrictamente los horarios dentro de la misma. Las sanciones en caso de llegadas tarde o ausencias son severas tanto para docentes como para alumnos siendo la prohibición de participar de las actividades del día, la norma principal. Asimismo, en relación a las normas, las alumnas y ex alumnas entrevistadas remarcaron como terribles las normas disciplinarias, los sermones y las actividades para reparar malas conductas a lo largo de toda la historia institucional. Sin embargo valoraban dichas normas como códigos comunes para poder trabajar, si bien reconocían lo endogámicas y estrictas que resultaban y lo conflictivo que era para gran parte de los alumnos y de los padres, especialmente en el nivel medio. Ejemplificaron este conflicto mencionando las prohibiciones escolares de escuchar determinado tipo de música, de ir a bailar, de ver determinados programas de televisión, de consumir determinados productos, etc.

En cuanto al nivel socioeconómico de los alumnos, los distintos entrevistados y los docentes de la institución comentan que la matrícula consta de alumnos de diversos sectores socioeconómicos. Si bien en un principio la escuela era paga aparentemente la cuota era escasa pero lo que primaba era el interés de los padres en el proyecto pedagógico. En este

sentido, en un inicio se acercaron a la escuela por mera proximidad y luego fueron acercándose padres de clase media intelectual, la mayoría profesionales o gente interesada o relacionada con el arte que iba en busca de una formación que valore y desarrolle los lenguajes artísticos. Sin embargo, con el tiempo se fueron acercando a la institución padres que buscaban vacantes en una institución laica y pública porque en La Plata no había gran oferta de este tipo. En términos generales la escuela sigue teniendo un perfil de alumnos de clase media profesional aunque, según una de sus docentes fundadores, la escuela esta abierta a aquel que quiera ingresar y se entra por sorteo de vacantes.

En cuanto al trabajo con el arte, los docentes de la institución han dicho que no es que el arte forme parte de un grupo de materias en particular sino que esta presente en todo momento y en todas las actividades. En La Escuelita, al ingresar a la escuela se juntan en una rueda grande todos los docentes y los alumnos de todos los grupos y cantan canciones que todos ellos conocen con el acompañamiento y la regulación de un maestro a cargo de la guitarra. Asimismo sucede al final de la jornada cuando se hace la hora del té y se comparte una galletita realizada por los propios alumnos mientras se canta con el acompañamiento de la guitarra. También en este momento se baila de un modo altamente ritualizado y controlado. El tono de voz permitido en las canciones es muy bajo y sin exabruptos al igual que el modo de bailar y desplazarse en el centro de la rueda durante estas canciones. Por otra parte, el dibujo y la plástica se encuentran presentes en las carpetas de los alumnos en todas las materias y en todos los grupos. Los alumnos diariamente una serie de dibujos que en algunos casos pasan a ser las carátulas de sus carpetas, como pudimos observar en el Bachillerato. Los alumnos también realizan títeres y manualidades varias en distintos momentos de la semana así como obras de teatro o adaptaciones de cuentos en las clases de literatura tanto en el Bachillerato como en el Magisterio. Asimismo el recitado de poesías y canciones cobra un valor muy importante y aparece en distintas actividades de la jornada escolar. En este sentido, el trabajo con el arte en esta institución se encuentra altamente regulado en la medida en que no se permite cualquier tipo de expresión artística y las expresiones que aparecen surgen en marcos regulados por los docentes en los que se pondera fuertemente el arte clásico y las obras tradicionales y sutiles de expresarse artísticamente.

Otro rasgo característico es el trabajo en la naturaleza, el cuidado del jardín y la realización de ciertas actividades de extensión como la visita a hospitales, centros de día y hogares de niños, según el caso.

En cuanto a las *posiciones de saber y no saber*, recordemos que en esta institución la relación pedagógica asume características específicas, siendo la enseñanza por el ejemplo un eje central en la formación. El saber se encuentra fuertemente ligado a la tradición y a la experiencia, en detrimento de los saberes más bien teóricos o científicos. La posición del no saber tiene que ver con el que no ha vivido algo, en la medida en que *el saber es la vivencia* y se encuentra fuertemente ligado a la memorización, la repetición y la copia. En este sentido, son ponderados y jerarquizados los saberes tradicionales en detrimento de otros. Enseñanza de ciertos oficios y manualidades, la enseñanza del recitado, de poesías y canciones tradicionales, danzas circulares, la letra cursiva, el diseño de juguetes, entre muchos otros, van poniendo en cuestión los saberes típicamente escolares y la forma de transmitirlos.

En el caso del nivel medio, los alumnos realizan tareas vinculadas a los otros niveles como se refleja en una actividad realizada en la materia Taller General que consistió en realizar juguetes para los chicos de los grupos más pequeños de los cuales serían sus padrinos en ese trabajo así como la realización de obras de títeres o de teatro para presentar a los chicos más pequeños.

En cuanto a la formación académica, el nivel medio muestra algunos conflictos en torno a la selección de sus contenidos. La formación con base en los lenguajes artísticos parece funcionar en detrimento de solidez en materias como las matemáticas o la física, por ejemplo. Una entrevistada ha marcado este punto como una tensión en especial en el nivel medio en la medida que las demandas para este nivel, específicamente para un título de bachiller, tienen que ver con el ingreso a la Universidad caso en el cual se han presentado algunas dificultades en estas áreas de conocimiento a diferencia de formación en las materias artísticas que goza de percepción de calidad. A pesar de esto tanto directivos, como docentes y graduados de la institución manifiestan que los egresados de este Bachillerato no encuentran mayores dificultades para la realización de estudios universitarios.

Como anticipamos párrafos arriba, algunas tensiones que se presentan en este nivel tienen que ver con la rigidez y la endogamia del formato escolar que permanece en esta institución en relación a la cultura de los sujetos adolescentes en el mundo contemporáneo. Las normas disciplinarias, el silencio, la prohibición de la moda, las golosinas, la televisión, las nuevas formas de comunicación, las nuevas formas de expresión artística, los juegos y costumbres juveniles, entre tantos otros aspectos característicos de los adolescentes y jóvenes entran en tensión con un formato escolar que se hace fuertemente hermético y resistente a la filtración

del afuera dentro de la institución. Desde la perspectiva de este proyecto pedagógico, gran parte de lo que viene de la sociedad y del mundo contemporáneo es una mala influencia para la educación de los jóvenes y por esta razón se potencian las medidas disciplinarias. Medidas que en algunos caso responden a lógicas tradicionales e internas pero que a la hora de vincularse con el mundo de los adolescentes, e incluso con las demás escuelas públicas, presentan un fuerte conflicto para los alumnos. En este sentido, una ex alumna de la institución ha dado cuenta de lo compleja que ha sido su adaptación a la escuela media común luego de su experiencia en la institución. El formato escolar era muy diferente al que ella estaba habituada y cuyas normas contradecían en muchos sentidos la nueva rutina escolar.

En síntesis, como reiteramos a lo largo de este trabajo, los rasgos del formato escolar de esta institución mencionados hasta aquí son generales y característicos de la institución como un todo, razón por la cual afirmamos que el nivel secundario vendría a ser un caso o una extensión del proyecto formativo global de la institución. Tal como señalamos la historia de la construcción de este nivel específico pone de manifiesto que el mismo surge en un momento de cambios importantes dentro de la institución y comienza a presentar algunos puntos de crisis y ciertas tensiones específicas que se destacan en este nivel. Podemos afirmar, a raíz de los datos empíricos contruidos que en el nivel secundario el formato escolar de esta institución comienza a hacer ruido y a entrar en conflicto en el nivel secundario debido a las demandas distintivas que traccionan a este nivel, por un lado, y en relación a los sujetos adolescentes con quienes se encuentra, por el otro. Asimismo la matrícula empieza a variar y la oferta educativa comienza a diversificarse. Algunos padres comienzan a entrar en conflicto con la institución y especialmente la cultura escolar se tensiona en relación con la cultura adolescente y juvenil poniendo especialmente en cuestión el excesivo hermetismo que caracteriza a la primera en relación a la segunda. Si bien no llegamos a mencionarlos todos, varios son los datos que dan cuenta de estas tensiones que se han ido presentando a lo largo de la historia institucional y especialmente en este nivel educativo. Las condiciones que ha puesto la institución para el trabajo en terreno hicieron más compleja la reconstrucción de este tipo de datos, sobre todo porque el discurso institucional tiende a resaltar el proyecto y sus virtudes y no a mencionar los desafíos que se le presentan.

Sí podemos afirmar a partir del material empírico que obtuvimos es que la dinámica de la institución muestra notables permanencias y constantes en cuanto a su funcionamiento y su base principal. En este sentido decimos que existe una suerte de *permanencia de la*

innovación en la medida en que los rasgos fundacionales de la institución se mantienen fuertemente estables, más allá de las tensiones que se presenten, volviéndose un sistema altamente endogámico y que se reproduce a sí mismo en forma circular y efectiva.

IV.A modo de cierre

Dado que contamos con avances del trabajo de campo y que aun no hemos realizado la reconstrucción documental del caso en toda su profundidad es imposible llegar a conclusiones más o menos certeras. Entonces más que conclusiones propiamente dichas presentaremos una serie de dudas e interrogantes que surgen del diálogo entre los hallazgos encontrados en la inmersión en campo y el marco teórico en que se sustenta la investigación en curso. Interrogantes que se irán complejizando y quizás despejando en el análisis en profundidad del material documental.

- Llama la atención que una experiencia innovadora generada por sujetos del campo pedagógico se pueda sostener durante más de medio siglo con escasas modificaciones en su formato escolar, más allá del tipo de gestión o el marco del cuál depende.
- Las negociaciones con el Estado Nacional suponen una cierta “protección” de las autoridades ministeriales dado el tipo de lazos de “amistad” que permitieron a quienes generaron la experiencia iniciar el diálogo tendiente a la nacionalización. Producida la transferencia en 1994 es difícil entender las negociaciones que se entablan entre la institución y el Estado Provincial. Los conflictos que se producen casi cotidianamente en apariencia son resueltos a favor del grupo que sigue sosteniendo la experiencia y no modifican en nada el proyecto institucional fundacional.
- Resulta complejo entender el movimiento expansivo de la institución hacia otras jurisdicciones educativas del país con distintos signos políticos y que la misma se haga en virtud de la “doble pertenencia”. Los gobiernos provinciales o municipales financian las actividades pero el patrón escolar lo fija la institución radicada en el Gran La Plata.
- Tampoco queda en claro que la conflictividad con los gremios docentes sea cero (o casi nula), aun cuando sistemáticamente se estén violando las regulaciones provinciales en lo que hace a la regulación y protección del trabajo docente.

- Pareciera que hay apoyos económicos importantes para la prosecución de la iniciativa que facilita el desplazamiento constante de los directivos entre las escuelas de distintas jurisdicciones tributarias de esta experiencia.
- Desde el punto de vista teórico se hace complicado entender la extraña amalgama de postulados pedagógicos que provienen de teorías diversas y en algunos casos contradictorias entre si. Por ej. principios de la escuela nueva y de la pedagogía socialista que funcionan a la par y sin enunciación explícita.
- Preocupa la falta de especificidad de secundaria y el lugar que el conocimiento prescripto en la normativa curricular adquiere en la misma.
- El formato escolar de esta institución presenta rasgos singulares pero mantiene de modo resignificado muchos de los principios elementales de la escuela moderna que en lugar de explicitarse se presentan, solapan y funcionan a modo de currículum oculto regulando fuertemente las prácticas cotidianas.
- En qué medida este formato pone en cuestión profundamente el lugar del saber, los saberes escolares validados, los fundamentos de la disciplina escolar, entre otros elementos centrales de la escuela moderna. Elementos que en la actualidad están siendo altamente cuestionados por distintas teorías y prácticas educativas y que hacen a los *hilos finos* del cambio escolar.

V. Puede hipotetizarse que en lugar de transformar el formato escolar con el que discute y del cual pretende diferenciarse esta institución, en muchos sentidos lo que hace es construir nuevos soportes que terminan resaltando los aspectos nodales de la escuela moderna.

VI. Bibliografía

*AAVV (2008) Dossier “La tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar” en: *Propuesta Educativa* 30, Año 17. Nov 2008.02. Buenos Aires: FLACSO

*AAVV (2008) Dossier “Reformas de la forma escolar” en: *Propuesta Educativa* 29, Año 17. Jun 2008.01. Buenos Aires: FLACSO

*Antelo, E. (2007) “Variaciones sobre el espacio escolar”, en Baquero, R., et alli, *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

- *Avila, O. (2007) “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades”, en: Baquero, R., et alli, op. cit.
- *Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del Estante.
- *Baquero, R.y otros (2007) “Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas”, en Baquero, R., et alli, op. cit.
- *Diker, G. (2005) “Los sentidos del cambio en educación” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educarse es un acto político*, Buenos Aires: del Estante Editorial
- *Escolano, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva
- *Ezpeleta J. (2004) “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abr-Jun 2004, Vol.9, Núm. 21. México.
- *Fattore, N.(2007) “Apuntes sobre la forma escolar ‘tradicional’ y sus desplazamientos”, en Baquero, R., et alli, op. cit.
- *Frigerio, G. (2000) “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”. Disponible en: URL: ([http:// www.unesco.cl](http://www.unesco.cl))
- *González, D. (2009) (coautoría) “Algunos aportes teóricos y metodológicos para la indagación en las formas de lo escolar: notas de una investigación en curso”. Ponencia presentada en el 5º Congreso Nacional y 3º Internacional de Investigación Educativa “investigación Educativa y Compromiso Social”. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. 21 al 23 de octubre 2009.(Publicada en CD Congreso)
- *González, D. (2009) (coautoría) “Pedagogía, cambio educativo y formas de lo escolar” Ponencia presentada en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales: “La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos” Facultad de humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. 2 al 4 de septiembre 2009. (Publicada en CD Encuentro)
- *Hargreaves, A. (comp.) (2003) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Amorrortu
- *Jafella, Sara Alí (2002) “ Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. Rev. Ped (online) mayo 2002, vol 23, nº 67
- *Lahire, B. (2007) “Infancia y adolescencia de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” en: *Revista de Antropología Social*, Vol 16, sin mes, 2007, pp. 21-37. España: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://redalyc.uamex.mx>

- *Menin, O. (1998) “El ensayo de “escuela serena” realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina” en: *Revista da Faculdade de Educacao*, vol.24 n.1. Sao Paulo. Jan./Jun. 1998.
- *Padawer, A. (2008) *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Editorial Teseo. Buenos Aires.
- *Pérez Gomar, G. (2009) “Formatos pedagógicos y formato organizacional escolar”, en: *Educarnos*. Año 2, N° 5, set. 2009. Montevideo. Uruguay. Disponible en: www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_05/educ_01-apu_01.html
- *Popkewitz, T. (1994) *La sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- *Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- *Rockwell, E. (2000) “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural”, en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 009. Universidade São Marcos, Sao Paulo, pp. 11-25
- *Rodríguez Romero, Ma. del Mar (2000) “Las representaciones del cambio educativo” en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, N° 2. Disponible en: URL: (<http://redie.uabc.mx.vol2no2/contenido-romero.html>)
- *Southwell, M. (2009) “La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas” Prepared for delivery al the 2009 Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brazil June 11-14, 2009. Disponible en: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files>
- *Tiramonti, G. (2007) (dir.) “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina” Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/educacion>
- *Tyack, D.y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Vincent, G., Lahire, V. y Thin, D. (2001) “Sobre a historia e a teoria da forma escolar” en: *Educacao* N° 33. Bello horizonte: Faculdade de Educacao.
- *Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata